دور المتمّمات العرفانيّة في بناء المعاجم الثّنائيّة المدرسيّة

في سياق لغويّ وتعلّميّ مخصوص

الهاشمي العرضاوي
وعزّ الدّين النّاجح
تونس

1. للتمهيد

▪ بسط وجهة النظر

يتغيّا هذا العمل بسط وجهة نظر تقول : إنّ بناء معجم مدرسي ثنائي (عربي - فرنسي) يوجّه لفئة اليافعين (9-15) في سياق ثقافي معيّن (الثقافة العربية الإسلاميّة) ومقام مدرسي محدّد (المدرسة في الوطن العربي) يسند الفاعلون فيهما إلى العربية منزلة اللغة الأمّ، هو بالأساس فعل لسانيّ عرفاني يبحث بجهد تأويلي عن ضرب من التكافؤ يتجاوز مستوى المطابقة إلى مستوى/ مستويات من الملاءمة والتكييف بين العربية (اللغة/ الثقافة) اللغة المنطلق، والفرنسية (اللغة/ الثقافة) لغة الوصول وهو أمر يجعل صياغة هذا المعجم المدرسي الثنائي ترجمة تأويليّة من درجة معيّنة تقتضي كفايات لغوية وثقافيّة وتشرّع لاستخدام جملة من المفاهيم/ والأدوات منها مفهوم "المتمّمات العرفانيّة" (Les compléments cognitifs) ومفهوم "المسار التّأويلي" (Le processus interprétatif) في تأليف "المعجم المدرسي الثنائي".

ومن الأسئلة التي نبسطها في هذه المداخلة :

- هل يجوز لنا أن نتحدثّ عن تأثير لسانيات الخطاب والتداوليات عامّة في تأليف القواميس المدرسية الثنائية إذا ما طلبنا في ترجمة الوحدات المعجمية مراعاة الاستعمال، وما يترتّب عنه من تنوّع وتجدّد في المقام ؟
- ما الترجمة التي نحتكم إليها في تأليف القاموس الثنائي المدرسي الموجّه لليافعين ؟ وهل من الضروري أن نتجاوز مستوى المطابقة في ترجمة الكلمات في المعجم الثنائي إلى مستوى التكافؤ والملاءمة ؟
- ما دور المتمّمات العرفانيّة في ملء الفراغات في إحدى اللغتين في القاموس الثنائيّ (مثال : المصطلحات العلمية والتقنيّة والفنّية) ؟

2. للتّذكيـر

1.2. المعجميّة النّظريّة والمعجميّة التطبيقيّة أو صناعة القاموس

تهتمّ المعجمية النظرية (la lexicologie) بالوصف والتحليل، وتدرس معجم لغة ما وهو مجموع الكلمات فيها. وتكون المعجميّة بدراستها للوحدات المعجميّة في تقاطع مع مجموع اللغة، ومع المتخاطبين، ومع المجتمعات وتاريخها. لذلك يجدر بنا في دراسة المعجم، أن نضمّ إلى السؤال "كيف نتكلّم ؟" السؤال "عمّ نتكلّم ؟"

وتهتمّ المعجميّة التطبيقيّة (la lexicographie) بصناعة المعاجم والقواميس، وتتمثّل هذه الصناعة في إحصاء الكلمات وترتيبها وتعريفها

وشرحها وتوضيحها بواسطة أمثلة وعبارات للإحاطة بمجموع دلالاتها واستعمالاتها في اللغة المعنيّة لبناء قاموس محدّد (عامّ أو مختصّ).

2.2. في صناعة المعاجم والقواميس

عرفت صناعة المعاجم والقواميس في العالم وفي الوطن العربي تطورًا شمل جميع مستويات هذه الصناعة من تأليف (جمع المعلومات والحقائق واختيار المداخل وترتيبها لنظام محدّد)، وطباعة ونشر وترويج، ونشطت مؤسّسات كبرى حكومية وخاصّة في ذلك، ملبيّة حاجات متعدّدة ومتنوّعة لجمهور من التلاميذ والطلبة والباحثين وغيرهم، ويمكن الحديث اليوم في تاريخ المعجمية التطبيقيّة العربية في العصر الحديث عن أجيال من المعجميين ومؤلفي القواميس الذين اجتهدوا في تطوير القاموس في الثقافة العربية الحديثة مثل الأب لويس معلوف (1854-1930) بقاموسه "المنجد في اللغة" وعبد اللّه البستاني صاحب "معجم البستاني" وغيرهما، وعرفت هذه الصناعة مرحلة أخرى من التطوّر باستخدام الحاسوب في جمع المادّة وتنظيمها، وبتوظيف تكنولوجيات المعلومة والاتّصال الحديثة في حوسبة القواميس ونشرها وترويجها، فظهرت القواميس في محامل رقميّة، في أقراص مدمجة وعلى الخط المباشر.

3.2. في ماهيـة القامـوس

تداول النّاس كلمة "قامـوس" بمعنى معجم. فالقاموس عندهم كتاب في اللغة يتضمّن عددا من الكلمات مبوّبة ومرتّبة ومشروحة، فـ"هو كلّ كتاب لغوي يحتوي على طائفة من الكلمات المرتّبة والمشروحة..." (عبد العلي الودغيري). وتكون له أهداف تعليميّة تربوية وثقافية. ويضمّ

الوحدات المعجميّة (المداخل) التي تحقق وجودها بالفعل في لسان من الألسن، مرفقة بمعلومات تتعلّق بنطقها ورسمها واشتقاقها وتاريخها وما يرادفها ويضادّها ليستجيب لحاجات مستخدميه.

ومن أنماط القواميس :

1- قواميس أحادية أو ثنائيّة؛
2- قواميس عامّة أو مختصّة؛
3- قواميس موسوعيّة أو قواميس لغة.

وتلاحظ J.Rey-Debove في موسوعة "le langage" : "القاموس نصّ ثنائيّ، فتوجد متتالية من المداخل العمودية ترد مرتّبة حسب النظام الألفبائي، يقابلها محتوى من المعلومات حول هذه المداخل يؤلّف مجموعها ..."

3. للتفكير

1.3. في علاقة القاموس المدرسي بتعلّمية المعجم

تطلب المدرسة في الوطن العربي تعليم العربية لغة أمّا لأبنائها مُجتهدة في تمكينهم من بناء معارف لسانية، وصقل كفايات تواصلية وثقافية في وضعيات تعليم وتعلّم، يعتمد فيها القاموس المدرسي أداة في تحصيل وحدات معجميّة، تنمّي لديهم رصيدا من الكلمات يحتاجون إليها في تواصلهم مع العالم، وقد توفّرت في الوطن العربي قواميس مدرسيّة عديدة، وبلغ بعضها مستوى من الجودة العلميّة محترما، "إلا أنَّ أكثر ما ألّف إلى الآن لم يخضع بعدُ للمقاييس التي يجب أن تعتمد عليها في هذا الميدان. وأكثر هذه المعاجم الخاصة بالطفل أو الطلاب

اعتمدت كما قلنا على المعاجم القديمة مع التفات غير كاف إلى ما أحدث في أيّامنا من أسماء الآلات والمفاهيم العلميّة والتقنيّة وما أبدع وغير ذلك. وكلّ ذلك تمّ على طريقة ذاتية في الغالب لا تعتمد على جرد النصوص المحرّرة أو المنطوقة (الفصيحة)"[1].

ويقتضي الموقف البيداغوجي التعليمي التعامل مع القاموس في إطار سياسة لسانية تربوية، يتفاعل فيها محتواه مع استراتيجيات تعليم اللغات في المدرسة في الوطن العربي (اللغة الأمّ وما يجاورها من لغات أجنبية في محيط لساني تحتويه المدرسة)، فما هي القضايا اللغوية والتعليمية التي يطرحها القاموس المزدوج في المدرسة ؟

يثير بناء القاموس المدرسي المزدوج الموجّه لليافعين قضايا منها :

2.3. المدوّنــة

ممّ تبنــى المدوّنــة ؟

وما نصيب الاستعمال ونصيب المنطوق والمكتوب فيها ؟

وما الأساليب المعتمدة في تجميع المادّة ؟

وما المصادر التي اعتمدت في ضبط تلك المادة ؟

يمكن أن نرصد موقفين في هذا الموضع مثلما أشار إلى ذلك الأستاذ عبّاس الصوري أحدهما لا يحدّد أصحابه بدقة المدوّنة التي اعتمدوها في تأليف مادّة القواميس ولا يذكرون مصادرهم (أبو حرب وسهيل سماحة : "ما هو أكثر تداولا وتواترا في لغة اليوم الحيّة ومن المعاني الممكنة بما هو شائع ومعروف") والآخر يضبط أصحابه بدقة مدوّنتهم وهي في "القاموس الجديد للطلاب" : لسان العرب وتاج العروس

والقاموس المحيط والمنجد والمعجم الوسيط مع قائمة من المفردات (1579 مفردة) اختيرت من الرصيد اللغوي الوظيفي الذي أعدّته اللجنة التابعة للهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم. واعتمدت المصادر نفسها في "القاموس المدرسي" 1983 الشركة التونسية للتوزيع مع إدماج تكملة الرصيد اللغوي الوظيفي في متن المعجم وضبط مقياس التعامل مع المعاجم القديمة وهو "الانسجام مع النصوص الأدبية والألفاظ الشائعة".

3.3. بناء الرّصيد اللّغــويّ الأساسي والرّصيــد اللّغــويّ الوظيفي المشترك بين اللغتين في القاموس الثنائي

"إن الرصيد من اللغة التي يجب أن تُعَلَّم للطفل هو مجموعة من المفردات والعبارات العربية الفصيحة أو ما كان على قياسها مما يحتاج إليه التلميذ في سِنّ معيّنة من عمره حتّى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة"، تطرح قضية ملحّة وهي ضبط الرصيد اللغوي المشترك في العربية والفرنسية، واتّخاذه لاحقا قاعدة لمعجم ثنائي موجّه لليافعين.

4.3. شـرح المعنـى

تطرح قضية تفسير المعنى وشرحه في القاموس المدرسي الموجّه لليافعين صعوبات هي نفسها الصعوبات التي يثيرها بناء القاموس بشكل عامّ، والتي تتأتّى من الشروط التي يتمّ فيها استخدام المفردات،

فالمفردات تدخل في تراكيب متنوّعة تجعل معناها يتخصّص حسب كلّ تركيب، فالمفردة الواحدة تدلّ على أكثر من معنى ولا تستقرّ على المعنى نفسه (المعنى الحقيقي والمعنى المجازي والمعنى الأوّل والمعنى الثاني).

5.3. علاقة المعنى بالتداول

أو علاقة المعنى اللساني بالمعنى التداولي، ويجدر التذكير أنّ اللسانيات البنوية لا تولي السياق والعناصر الواقعة خارج اللغة اهتماما، على نقيض التداوليّة ولسانيات الخطاب. ويتكوّن القاموس المدرسي كغيره من القواميس من وحدات معجميّة.

1.5.3. الوحدة المعجمية

يعرّفها بول بوقار (Paul Bogaard, 1994,19) اعتمادا على كروز (D.A Cruse, 1986) بأنها "اتحاد شكل معجمي مع معنى مفرد" «L'union d'une forme lexicale et d'un sens unique » وهي كلمة (مثل حصان: حيوان) أو أكثر (مثل : حصان بخاري : وحدة لقياس قوّة المحرّكات الآلية) لها معنى واحد هو ذاته في مختلف السياقات.

2.5.3. معنى الوحدة المعجمية

اعتبرت الشروط الضرورية والكافية بعبارة المناطقة، السّمات المعنوية الأساسية المكوّنة لمعنى الوحدة المعجمية؛ وهي عناصر منتهية العدد يبني بها مستعملو اللغة مقولة يُرجعون إليها أفراد النوع من الموجودات فلفظ الدّوري معناه : طائر بيوض له ريش ومنقار وجناحان وغير داجن ويكون على شكل الحرف اللاتيني S ومجمل هذه السمات المعنوية عبارة عن طراز يكون بمثابة الصورة المؤمثلة في أذهان

مستخدمي اللغة المجسّدة لمقولة الطير، أي أنّ أسماء الطيور التي يقل عدد العناصر المعنوية فيها عن السبعة هي عناصر طرازية أقلّ تمثيلا للمقولة من العنصر الطرازي الأمثل.

لكنّ علماء الدلالة لاحظوا أنّ مفهوم "الشروط الضرورية والكافية" لا يصلح لتعريف المعنى المعجمي لارتكازه على تصوّر ثابت للمعنى المعجمي واستعاضوا عنه بثنائية "الصرامة والمرونة"، قيمتين للمعنى المعجمي تمكّنان من جعل عملية التواصل بين المتخاطبين مرنة وصحيحة.

3.5.3. طبيعة المعنى

لم يعد علم الدلالة العرفاني يقبل بالحدود القاطعة بين ميدان علم الدلالة (La sémantique)، وميدان المعارف الموسوعية (encyclopédiques) المعبّرة عن تجارب الأفراد في الكون وعمّا حصّلوه من خبرات في الحياة، ولكن يبقى من المهم التساؤل، في دراسة الوحدة المعجميّة، عن الجوانب التي تلحق بالمعنى وعن الجوانب التي لا صلة لها به، والتمييز بين ضروب المعاني : العرفاني (Sens cognitif) والمعنى الحرفي (Sens dénotatif) و المعنى المصاحب (Le sens connotatif) (Bogarrd, 1994-26-29)، مثلما أنّه من المفيد كذلك تبيّن علاقات المعنى المتشكّلة داخل المعجم كالترادف والاشتراك والتقابل.

4.5.3. الحقول المعجمية

الحقول المعجمية مجمّعات (réseaux) معقدة من الوحدات المعجمية تقيم فيما بينها صلات مختلفة، وتفيد الوحدة المعجمية قيمتها الحقيقيّة ممّا لها من صلة بهذا الحقل المعجمي أو بذاك. وأساس فكرة الحقل

المعجمي أنّ كلّ لغة طبيعيّة، وهي تقطّع الحقيقة التي عاشها المتكلّم بطريقة فريدة، تشكّل رؤية مستخدم اللغة للعالم. وهو ما يجعل الوحدة المعجميّة خارج سياقها غير ذات قيمة لأنّ المعنى يتشكّل بفضل لعبة التقابلات اللافتة للنظر في حقل دلالي معيّن، وما ينشأ من علاقات سياقيّة وجدوليّة بين وحدة معجميّة وغيرها.

وينظر إلى القاموس على أنّه في الأساس دراسة للمجتمع عبر دراسة مفردات اللغة، وهي أفعال اجتماعية تصنّف في مجموعات أو حقول، تصنّف هي بدورها حسب التصورات والتمثلات والمفاهيم الخاصة بكل مجتمع في فترة زمنية محددة.

ما يعني أنّ الرصيد اللغوي الذي يكتسبه المتعلّم ليس مجرد قائمة من الكلمات، وإنّما هو خبرات وتجارب إنسانيّة يفترض أن تكون لها مكانة في حياة المتعلّم ومحيطه.

5.5.3. السيــاق

يمكن الاحتفاظ بمعنيين لمصطلح السياق من جملة المعاني المتداولة في اللسانيات الحديثة :

- السيّاق : هو جميع مظاهر الوضعية الخطابية.
- السياق هو محتوى النص الذي أدرج فيه اللفظ، أي كلّ ما يحف بالعنصر المعجمي من دلالات في النصّ.

والأكيد أنّ مجمل العلاقات السياقية هي البانية للمعنى، وأنّ الكلمات معزولة عن سياقاتها أشكال جوفاء لا غير.

6.5.3. حجاجيّة المفرد

مازال مبحث الحجاجية مطبّقا على المعجم بكرا، وقد لا نجانب الصواب إذا قلنا إنّ المكتبة اللسانية تشكو فقرا من الدراسات التي تعتني بمسألة حجاجية المعجم. وأوّل من حاول أن يقارب المسألة في الدرس اللساني العربي هو "عبد الله صولة" في مصنفه الحجاج في القرآن حيث حاول الوقوف على معنى خاص بحجاجية الكلمة (صولة عبد اللّه 2001. 89-239). وأمّا في اللسانيات الغربية فقد تفطّن ديكرو ومنذ 1983 إلى مسألة حجاجية المفردة، ولكنّه لم يطل الحديث فيها كما سنرى وهذا راجع إلى مقاربته التداولية التي تعوّل على الإنجاز خاصة دون الجهاز.

وحديثا خصّصت مجلة اللغة الفرنسيّة عددا خاصّا بدراسة المعجم في الاستعمال، وتطرق بعض الباحثين لمسألة حجاجية المعجم، وهذا العدد هو العدد 142 الصادر سنة 2001 تحت إشراف عمر حلمي إبراهيم. ونعتقد أنّ الوحدة المعجمية في حدّ ذاتها تحقق وظيفة توجيهية للملفوظ/ الخطاب. عبر خصائصها التمييزية المنتجة للخصائص الاقتضائية والمفهومية والضمنية عامة.

ومهما يكن من أمر فإن الوحدة المعجمية مهما كان القسم المعجمي الذي تنتمي إليه (فعل، اسم، أداة، ظرف) قد درست حجاجيا في المستويين. مستوى الجهاز وهي في المعجم أوالقاموس منفردة بعيدة عن كل استعمال، ومستوى الإنجاز والاستعمال داخل الملفوظ والخطاب، ولئن كانت البرهنة على حجاجية المفردة في مستوى الإنجاز من المتمكن منه منهجيا بما توفره المقاربة التداولية حديثا وحتّى الأسلوبية قديما. فإنّه من العسير منهجيّا أن يبرهن على حجاجية المفردة من القاموس وهي في جدولها الدلالي ولكن هذا لا يمنعنا من اقتراح المقاربة التالية :

أ. حجاجيّة المفردة في الجهاز

للبرهنة على حجاجية المفردة نقترح العودة إلى الدرس الدلالي بجميع فروعه وخاصّة التأويلي والعرفاني مع نظرية الطراز كما يقتضي هذا كله العودة إلى الحقول المعجمية والحقول الدلالية، حيث إنّ المفردة بناء على خصائصها التمييزية، تصنع حجاجيتها، هي التي تجعل المتكلم قبل استعمالها متوقفا على الهامش من الحرية، أو لننقل باصطلاح البلاغيين" الاختيار "ولو عدنا إلى مراحل البلاغة القديمة نظفر بمرحلة ما يسمّيها أرسطو بالبصر بالحجة[2] "Eurisis" فمرحلة البصر بالحجّة ومرحلة ترتيب ("Taxis") الحجج، التي تليها، هي بالأساس مرحلة اختيار المفردة المناسبة تمهيدا لاستعمالها. ويكون هذا الاختيار مبنيا على أصل واحد وهو القائمة المعجمية التي تنتمي إليها مفردة ما. فالوحدة المعجمية وهي قابعة في القاموس من خلال خصائصها التمييزيّة ومن خلال ما ينتجه التحليل السيمي لها. تكون ذات طاقة حجاجية سيبرهن عليها استعمالها الذي هو بمثابة القيمة المضافة إليها، وقد لا نجانب الصواب إذا قلنا ارتدادا إنّ التحليل السيمي تحكمه الوظيفة المعجمية للمفردة، علاوة على ضمنيتها ومقتضاها خاصة الذي يمكن اعتباره عمادا (Cheville d'ouvrière) في حجاجية الكلمة، ويمكن أن نضرب مثالا على ذلك من خلال كلمة "النار". فمن مقتضياتها [+ الإحتراق، + الهلاك + تجنبها + الإفساد، إلخ]. فهذه المقتضيات الضمنية هي التي تصنع النتيجة حجاجيا التي يسميها ديكرو "Q" في منواله : $P \rightarrow Q$ منوال (ق إذن ك) أي احذرها؛ وذلك من خلال خصائص الخطاب المعياري (Discours normatif) والأمثلة على ذلك عديدة، ولكن مهما يكن من الأمر فإنّ المقتضى المعجمي للمفردة

هو الموجّه لحجاجية الملفوظ في الإنجاز.

ب. حجاجية المفردة في الإنجاز

هذه المسألة، حجاجية الوحدة، قد عولجت بشكل غير مباشر عند التداوليين منذ ديكرو في كتابه صيغة الخطاب Mode de discours 1972 الذي عالج فيه مبحث الأدوار الحجاجية لبعض المفردات. وإن كان مصنّفه "الحجاج في اللغة" قد أولى المسألة عناية أكثر، ونبّه إلى أنّ هذه المقاربة قد عالجت الوحدة المعجمية حجاجيا من زاويتين. الأولى تتعلق بالكلمة بما هي وحدة دالة أو لنقل الكلمة بما هي ذات دلالة مرجعية مباشرة من قبيل الأسماء والصفات والأفعال وخاصة الصفات ذات البعد التقويمي[3] والزاوية الثانية تتعلّق بما اصطلح عليه التداوليون بالروابط الحجاجّية والعوامل الحجاجّية Connecteurs (vs) operateurs اللذين يتمخض دورهما عن تعميق عمليّة التوجيه الحجاجي والحدّ من الغموض والوقوع في المشترك الدلالي الذي من شأنه إضعاف حجاجية الملفوظ.

ومحصّل القول من كلّ هذا سواء أكانت الوحدة المعجميّة كلمة تامّة أم صرفما. فإنّها عندما تدخل حيّز الاستعمال تصبح بفعل تعالق الكلم بعضه ببعض ذات قيمة مضافة هي التي تحدّد حجاجيتها وتوجّهها.

6.3. فعل الترجمة في القاموس الثنائي

نعتبر أنّ عملية بناء القاموس الثنائي هي أساسا فعل ترجمة لوحدات معجمية في لغة انطلاق ولغة وصول، ولهذا الفعل مستويان أحدهما يبحث للكلمة/ المدخل في لغة الانطلاق عن مقابل مطابق لها

في لغة الوصول، والآخر يبحث لها عن ملائم ومناسب، وهو ما يجعلنا أمام ضربين من الترجمة التي يقتضيها بناء القاموس المزدوج ويتمثّل الأوّل في الترجمة بالمطابقة وهي ترجمة تكتفي بالكلمة خارج السياق فتقف عند دلالة الكلمة مجرّدة من الاستعمال أو تكتفي بالمعنى الأساسيّ قبل "أن يتفرّع إلى معان متعدّدة أو فرعية أو ثانوية". ويتمثّل الثاني في الترجمة بالتكافؤ والتلاؤم وهي ترجمة تنظر في الكلمة منغرسة في التداول فتتعامل مع الكلمة قيمة من المعاني موصولة بالاستعمال وموسومة به. وتعدّ هذه الترجمة تأويلية تعتبر المترجم ذاتا تفهم النّص وتتذوّقه وتستعيده في لغة أخرى ذاتا منتمية لمجموعة تأويليّة.

فإلى أيّ حدّ يمكن أن نعتبر مؤلّف القاموس المزدوج عربي-فرنسي الموجّه لليافعين مترجما يفهم معاني الكلمات في العربية وهي اللغة الأمّ التي يتعلّمها اليافعون ويستعيدها في الفرنسية وهي لغة أجنبية تطلب المدرسة في المغرب العربي وبعض البلدان العربية الأخرى تعليمها ؟

إنّ نظرية الترجمة التأويلية مؤسّسة على مبادئ عامّة يمكن تطبيقها في جميع اللغات. وقد أظهرت البحوث الأكاديمية المنجزة حول أزواج من اللغات المختلفة البعد الكوني للمسار التأويلي.

7.3. المسار التأويلي (Le processus interprétatif)

من البديهي أن نسلّم بأنّ ليس أمام عيني المترجم لغة ما وإنّما علامات خطيّة des signes graphiques وبناء عليه فإنّ المسار التأويلي لا ينطلق بمجرّد أن يدمج المترجم فيه معارفه بالمفاهيم اللسانية الموافقة فقط، وإنّما ينطلق هذا المسار فعليّا عندما يدمج المترجم معارفه

غير اللسانية المتّصلة بحقائق الأشياء والكون والتي ترجع إليها تلك المفاهيم في هذا المسار التأويلي. وترد في شكل متمّمات عرفانية des compléments cognitifs وهي معلومات تضاف إلى المحدّدات اللسانية التي يقتضيها فعل الترجمة.

فلا وجود لإنسان يعالج النصّ أو المفردة وذهنه خلو من أيّ معرفة، والمعنى أمر فردي وبناؤه مسألة شخصيّة، وتتغيّر قيمته ويكون ثراؤه بحسب كدّ الرويّة في مسالك تشكيله وعلى قدر قريحة الذات وعلمها وتجاربها.

ولكنّ هذا البعد الذاتي في المعنى لا يمنع من وجود حيّز رحب فيه، يكون قاسما مشتركا بين المساهمين في عملية التواصل. ويتّخذ صانع القاموس الثنائيّ/ المترجم، والوسيط بين لغة/ ثقافة انطلاق ولغة/ ثقافة وصول من ناحية وبين اللغتين ومستخدمي القاموس الثنائي في سياق محدّد، موضعا داخل ذلك الحيّز. وهو باستدعائه للأصيل في اللغة الأخرى يضع مستخدمي القاموس أمام المفردات المترجمة ليعالجوها اعتمادا على متمّماتهم العرفانية بغية اكتشافها على قدر الذوق والعلم. فمسار فهم المفردة كونيّ وفهم صانع القاموس الثنائيّ المترجم لها ما هو إلاّ حالة خاصّة تريد أن تكون الحالة المثلى.

وتنجز الترجمة المحترفة في مسار من ثلاثة أطوار :

- مرحلة الدلالة؛
- مرحلة المعنى؛
- مرحلة تركيز المعنى في لغة وصول. (ص 263)

وتعتبر سلسكوفيتش أوّل المنظّرين للفرق بين الدلالة والمعنى في بيداغوجيا الترجمة ويتكوّن منوالها في الترجمة من ثلاث مراحل :

- فهم لغة الانطلاق (الأشكال اللغوية ودلالاتها)؛
- فهم المعنى المعبّر عنه في نصّ الانطلاق؛
- تركيز المعنى المفهوم في المرحلة الثانية في النصّ المعبّر عنه بلغة الوصول.

8.3. مستويات التّرجمة عند Delisle

أخذ Delisle تمييز سلسكوفيتش بين الدلالة والمعنى، وميّز موافقا سلسكوفيتش بين ثلاثة مستويات :

- الترجمة الصفر : الأرقام، المصطلحات التقنية وأسماء الأعلام التي تشير إلى شخص بعينه وهي لا تحتاج إلى ترجمة بالمعنى الدقيق لأنّها أحادية المعنى خارج المقام (Delisle, 1980, pp. 101-102).

أمّا بقيّة العناصر فهي متعدّدة المعنى وخارج السياق ولا تصبح أحاديّة المعنى إلاّ داخله وصانع القاموس الثنائيّ/ المترجم لا يحتفظ بدلالتها خارج السياق فحسب وإنّما يحتفظ كذلك بالمعنى المقامي والمقاطع متعدّدة الدلالة خارج السياق يمكن أن تستخدم في لغة الانطلاق بشكل ساذج وعاديّ أو مشفّر، وتبيّن معناها يقتضي ترجمة في مستوى أوّل، وأمّا ما يخصّ إعادة التعبير عن معناها في لغة الوصول فإنّ المترجم في إمكانه أن يستخدم في لغة الوصول عبارة (أو عبارات) صحّ استعمالها للتعبير عن المعنى نفسه، وفي هذه الحال على المترجم أن يستخدم ما يسمّيه Deliste الترجمة في مستوى ثان.

Pour même comprendre le processus cognitif de traduction, il ne faut pas confondre la démarche interprétative du sens du discours et les connaissances encyclopédiques et linguistiques sur lesquelles elle s'appuie (Deliste, 1980, p. 112).

وتلّح المؤلفات في علم الترجمة المندرجة في أفق تأويلي على التمييز بين المعرفة اللسانية، والمعرفة خارج لسانية، وفي الإجمال ينظر إلى مسار الترجمة على أنّه فهم للمعنى المعبّر عنه في لغة انطلاق مصاغا بلغة انطلاق، وإعادة التعبير عنه في لغة وصول مصاغا في لغة وصول. ويكون فهم المعنى بتأليف ينجزه المترجم بين معرفة المترجم بالحقائق وبالأشياء المسمّاة، ويرتكز هذا التصور، ضمنيّا، على فرضيّة الحقيقة الكونيّة.

وإذا ما استعدنا المراحل التي اقترحتها سلسكوفيتش، أمكننا القول أنّ المرور من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية يناسب التأويل (الفهم)، والمرور من الثانية إلى الثالثة يناسب التعبير عن المعنى نفسه في لغة الوصول مصاغا في لغة وصول، ولكن مثلما أشار إلى ذلك Cary et Levy فإنّ الترجمة ليست فقط مواجهة بين نظامين لسانيين أمام واقع بعينه (نفس الثقافة، والمعرفة العرفانية نفسها) ولكنّها أيضا مواجهة بين واقعين (ثقافيين، نظامين عرفانيين نمطيين)، والترجمة إذن باعتبارها مسارا ليست مجرّد مرور في عالم خارج لساني إلى آخر، أو إن جاز القول من تجربة عرفانية جماعية إلى تجربة عرفانية جماعية أخرى.

- **فهم المعنى** (La compréhension d'un sens)

- **نزع اللفظ واستكناه المعنى** (La deverbalisation)

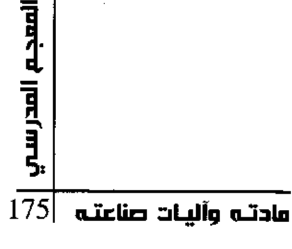
عملية يصعب رصدها في مسار الترجمة المكتوبة وهي نسيان الكلمات والجمل لتي ولدت المعنى في الأثناء التي يصمد فيها هذا المعنى ويدوم دون سند لساني.

- **التعبير** (L'expression)

لا تختلف اللغات بعضها عن بعض معجما ونحوا فحسب، وإنّما تختلف من جهة طريقة تعبير أفراد كل لغة في التعبير عن أفكارهم.

كل لغة هي مجاز مرسل والمعنى نفسه يفرض في اللغات المختلفة مجازات مختلفة. وهذه المرحلة هي بحث عن عبارة تعطي المعنى حقه كما هو في الأصل، وتتجح أثناء صياغته، في قطعه عن لغة الانطلاق وتحترم كلّيا استعمالات الكلام وعاداته في اللغة الأخرى.





الإحالات

(1)- عبد الرّحمن الحاج صالح، المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، 2003.

(2)- صمود حمادي، 1993، 17.

(3)- أوريكوني، 1986.



المصادر والمراجع

العربيـة

- عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي أسسه ومناهجه، مؤسّسة الغني للنشر، 1996.

الأجنبيـة

1-Bogaard, P. Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères, 1994.

2-Bordeleau, P. L'impact des développements technologiques sur l'enseignement de la langue maternelle, in Gagne, G at al. Didactique des langues maternelles, De Boeck-Wesmael s.a 1990, Bruxelles.

3- GALLISSON, R. et COSTE, D. Dictionnaire de didactique des langues, Hachette. Paris, 1976.

4- GALLISSON, R. L'apprentissage systématique du vocabulaire, Paris, 1970.